

Rühl, Janna; Schreier, Pascal; Blatz, Stephanie; Stein, Roland

aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 3 (2021) 3, S. 128-140



Quellenangabe/ Reference:

Rühl, Janna; Schreier, Pascal; Blatz, Stephanie; Stein, Roland: aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 3 (2021) 3, S. 128-140 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-226029 - DOI: 10.25656/01:22602

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-226029>

<https://doi.org/10.25656/01:22602>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

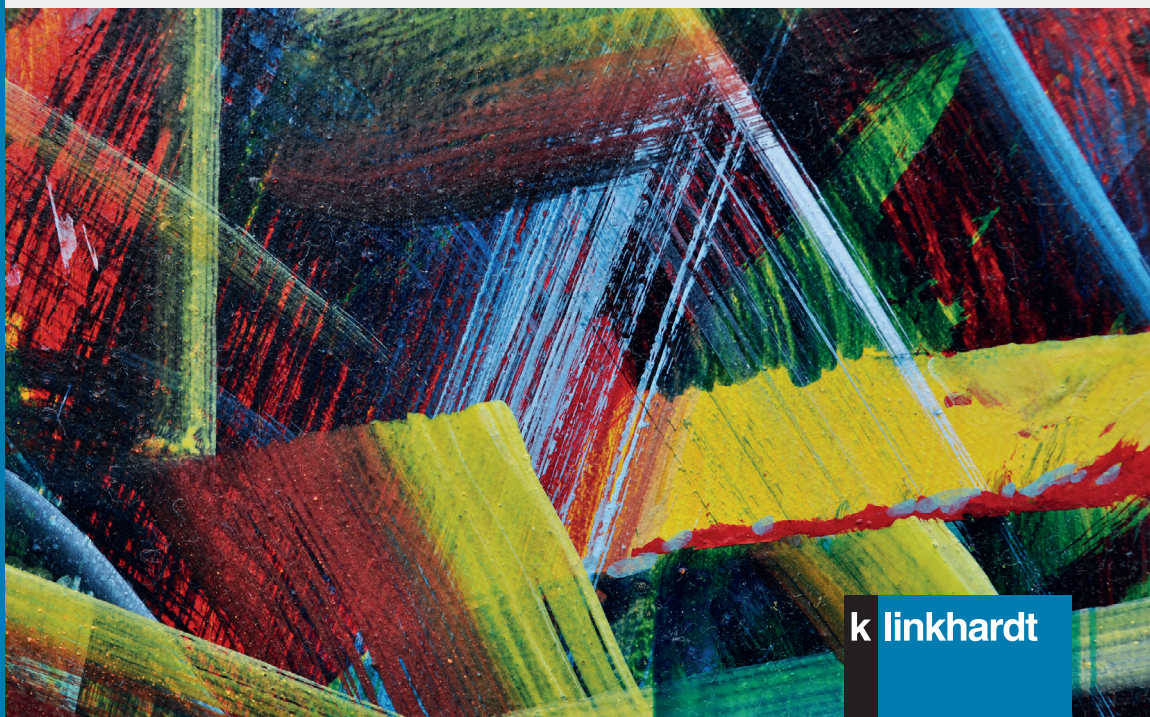
peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ESE

**Emotionale und Soziale
Entwicklung in der Pädagogik
der Erziehungshilfe und
bei Verhaltensstörungen**

Heft 3

**Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**



ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und
bei Verhaltensstörungen**

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und
bei Verhaltensstörungen**

Herausgebende Redaktion

Stephan Gingelmaier (Sprecher der Redaktion)

Werner Bleher

Birgit Herz

Janet Langer

Lars Dietrich

Reinhard Markowetz

Redaktionelle Unterstützung

Anna Beyer

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe
und bei Verhaltensstörungen**

3. Jahrgang (2021)

Heft 3

**Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**

**Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021**

k

Die Open Access-Publikation der Zeitschrift ESE wurde von verschiedenen Lehrstühlen und Personen der Dozierendenkonferenz der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ / des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ finanziert.

Korrespondenzadresse:

Prof. Dr. Stephan Ginkelmaier
Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
PH Ludwigsburg
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg

Erscheinungsweise:

ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen erscheint jährlich, jeweils im Sommer.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.

Das Einzelheft kostet EUR (D) 24,90, im Abonnement EUR (D) 24,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten).

Das Abonnement für Studierende kostet EUR (D) 19,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten)

nur bei Vorlage einer aktuellen Immatrikulationsbescheinigung.

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
D-83670 Bad Heilbrunn
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.1. © by Julius Klinkhardt.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Petr Hrbek, 1992, Ohne Titel (Ausschnitt);
mit freundlicher Genehmigung von Ursula Binder und Martina Hoanzl.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5903-5 Digital

doi.org/10.35468/5903

ISBN 978-3-7815-2467-5 Print

ISSN 2629-0170

Inhaltsverzeichnis

Editorial der Herausgebenden	7
---	----------

I Originalia	13
---------------------------	-----------

Perspektiven von Bediensteten des Jugendstrafvollzugs auf pädagogische Beziehung – tiefenhermeneutische Einsichten aus einer qualitativ-empirischen Studie <i>Janet Langer, Pierre-Carl Link, Ulrike Fickler-Stang und David Zimmermann</i>	<i>14</i>
--	-----------

Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung – ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis <i>Tatjana Leidig, Tijs Bolz, Émilie Niemeier, Jannik Nitz und Gino Casale</i>	<i>30</i>
--	-----------

II Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge	53
--	-----------

Multiprofessionalität und Netzwerke als Generallösung? – Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel <i>Andrea Bethge</i>	<i>54</i>
---	-----------

Mentalisieren im Netzwerk? Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) als (inter-)professioneller Ansatz im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen <i>Andrea Dlugosch</i>	<i>66</i>
---	-----------

Professionalität in pädagogischen Zwangskontexten: Eine Annäherung aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen <i>Birgit Herz.....</i>	<i>78</i>
---	-----------

Professionalisierung im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme – Entwicklung eines Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung <i>Tatjana Leidig, Charlotte Hanisch, Ulrike Vögele, Émilie Niemeier, Silke Gerlach und Thomas Hennemann</i>	<i>88</i>
---	-----------

Kunstunterricht im Kontext von Unterrichts- und Verhaltensstörungen – Zur Konzeption eines didaktischen Planungsmodells für Kunst- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen <i>Daniel Ricci</i>	<i>100</i>
---	------------

Netzwerk B2: Betrieb und Berufsschule in der inklusiven Ausbildungsvorbereitung – eine Fragebogenstudie zu zentralen Bedingungs- und Wirkfaktoren <i>Francesco Ciociola, Stefanie Roos und Christoph de Oliveira Käßler</i>	<i>114</i>
--	------------

aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung <i>Janna Rühl, Pascal Schreier, Stephanie Blatz und Roland Stein</i>	<i>128</i>
--	------------

6 | Inhaltsverzeichnis

Praxis-Forschungs-Netzwerke am Beispiel des Projekts „Geschwisterklassen“ <i>Désirée Laubenstein und David Scheer</i>	142
III Praxis und Theorie	153
Netzwerkarbeit im Kinderschutz. Visionen für die Kooperation bei Gefährdung des Wohls von sonderpädagogisch markierten Kindern <i>Susanne Leitner</i>	154
Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter <i>Karolina Urton, Sophia Hertel und Thomas Hennemann</i>	164
IV Buchbesprechungen	173
Das eigensinnige Kind. Über unterdrückten Widerstand und die Formen ungelebten Lebens – ein gesellschaftspolitischer Essay <i>Pierre-Carl Link</i>	174
V Forum: Kurzberichte aus den Bundesländern	181
Bayern: Neuer Standort der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Regensburg <i>Bernhard Rauh, Pierre-Carl Link und Philipp Abelein</i>	182
VI Neues aus dem Fach (Zeitraum 2020 – Frühjahr 2021)	189
Mitwirkende	196

aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung

*Janna Rühl, Pascal Schreier, Stephanie Blatz und
Roland Stein*

Abstract

Eine Möglichkeit der Vernetzung von Universität und Schule stellen Beratungsangebote dar. So erscheint die Bereitstellung der sonderpädagogischen Expertise in einem ausbalancierten Zusammenspiel aus „Wissensvermittlung“ und einer „Hilfe zur Selbsthilfe“ hinsichtlich der Konzeptentwicklung als Kernanliegen von (Organisations-) Beratung. Als mögliche Herangehensweise an diese Kooperation wird ein Beratungssetting mittels Integration von Ansätzen der systemischen Organisationsberatung (OB) und der Beratung durch Gruppen entworfen sowie auf Chancen und Schwierigkeiten hin diskutiert.

Keywords

Schulberatung, Konzeptentwicklung, Kooperation, Wissenstransfer, Reflecting Team, Kollegiale Beratung

1 Einleitung

Unter dem Einfluss gesellschaftlicher Entwicklungen, z.B. den Bestrebungen hin zu einem verstärkt inklusiven Schulsystem, sehen sich alle Schultypen mit der Herausforderung einer Adaptation ihres derzeitigen Konzepts konfrontiert. Zwar ist Schulentwicklung kein neues, genuines Thema im Kontext von Inklusion, ihre Relevanz verschärft sich jedoch in diesem Rahmen. Hinzu kommen Tendenzen der zunehmenden Ökonomisierung und auch Deprofessionalisierung (Herz, 2019; 2020; Sponholz & Leibeck, 2019), denen Schulen mittels eines angepassten und zukunftsfähigen Schulkonzepts begegnen müssen. Die Entwicklung eines solchen, tragfähigen Konzeptes bedarf oft einer besonderen Beratung, für die externe Kooperationspartner herangezogen werden (Schreier, Rühl, Blatz & Stein, 2021). Dafür bietet sich in Bezug auf die konzeptionelle Weiterentwicklung die Universität als beratende Institution an. Durch die enge Theorie-Praxis-Verzahnung ergeben sich Chancen für beide beteiligten Einrichtungen, die von einem breiten Informationsfluss bis hin zur Wahrung und Weiterentwicklung sonderpädagogischer Expertise reichen. Allerdings besteht ein Desiderat an spezifischen Vorgehensweisen, um eine solche universitäre Schulberatung theoriegeleitet und strukturiert vorzubereiten und zu realisieren.

In der *Sonderpädagogischen Forschungsstelle zu Beratung in der Erziehungshilfe* (SFBE) am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Würzburg wird seit 2019 ein solches Konzept entwickelt sowie praktisch erprobt, welches den Beratenden spezifisch für eben diese Konstellation einer universitären Organisationsberatung im Schulkontext eine Handlungsorientierung bieten soll: das „aRT“ (*adapted Reflecting Team*).

2 Annäherung: Das Spannungsdreieck

Der die Frage der Schulentwicklung „verdichtende“ Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen ist der bei Schreier et al. (2021) entfaltete Beratungsbedarf der Schule mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, welche gerade im Kontext der Entwicklungen zu einem stärker inklusiven Schulsystem vor besonderen Herausforderungen steht. Insbesondere diese Schulform könnte im Zuge der zunehmenden Notwendigkeit von Konzept(weiter-)entwicklungen von der Universität als beratender Institution profitieren, da letztere Rückmeldungen, Informationen und auch Analyseressourcen einbringen kann, welche für eine solche Neuaufstellung von großem Gewinn sein können.

Im Allgemeinen scheint ein Paradoxon zwischen dem Bedarf an Lösungsideen und einer gleichzeitigen „Schwerfälligkeit“ von Schulen als Organisationen in Bezug auf die Umsetzung von „außen“ kommender Ansätze zu existieren. So erklärt Arnold (2007): „Schulen und Unterricht lassen sich nicht – top-down oder durch Schuladministration – entwickeln, sie können sich nur selbst entwickeln“ (S. 156). Gleichzeitig sollten die Akteure „einiges von dem wissen und können, was in der derzeitigen Schulentwicklungsdebatte erarbeitet und erprobt wird“ (Arnold, 2007, S. 156.). Doch Dalin beschreibt bereits 1986, Lehrer seien „keine aktiven Nutzer von Forschungsergebnissen“ (1986, S. 95). Diese Aussage gilt wohl bis heute und die Vernetzung von Theorie und Praxis ist noch nicht ausreichend gegeben.

„Pädagogik, so die Annahme, ist das Geschehen auf der Bühne. Erziehungswissenschaft nimmt im Zuschauerraum Platz“ (Balzer & Bellmann, 2019, S. 22). Ein aus einer „Theaterperspektive“ heraus erforschtes Wissen scheint für die praktisch arbeitenden Professionellen (zumindest in bloßer Darlegung) wenig Nutzen zu bringen, wie auch Fritzsche und Reh

(2008) im Rahmen einer Rückmeldung von Forschungsbeobachtungen an ein Schulteam feststellen. Die Compliance-Forschung legt nahe, dass Lösungen umso besser umgesetzt werden können, je mehr die nach ihnen Suchenden in ihre Entwicklung involviert werden (Willmann, 2008). So schlussfolgern auch Fritzsche und Reh (2008), es sei zu prüfen, ob eine tatsächliche „Irritation“ eingefahrener Strukturen möglicherweise „nur in einer sich professionell verstehenden Beratung erfolgen“ könne (Fritzsche & Reh, 2008, S. 200). Dieses Beratungsverständnis folgt u.a. dem für die Psychotherapie formulierten Prinzip, dass bei einer Beratung die Förderung selbstorganisierender Prozesse vorrangig ist und damit Bedingungen und Möglichkeiten für systeminterne Prozesse geschaffen werden sollen (Haken & Schiepek, 2010). Damit zeigt sich eine Kombination aus fachlichem „Input“ einerseits und einer Beratung im Sinne eines auf Selbstorganisation ausgerichteten ressourcenaktivierenden Prozesses andererseits als eine vielversprechende Herangehensweise, was derzeit in der Organisationsberatung zunehmend berücksichtigt wird (Goecke, 2018), indem fachliche Informationen und selbstorganisierte Verarbeitungsprozesse in eine „passende Prozessarchitektur“ eingebettet werden (Königswieser, Sonuç & Gebhardt, 2015).

In Bezug auf das Anforderungsprofil einer universitären Schulberatung könnte damit neben dem verfügbaren Fachwissen auf Metaebene eine gewisse „Coaching- bzw. Beratungskompetenz“ seitens der Forschenden die entscheidende Verknüpfungskomponente sein, um eben dieses potentiell hilfreiche, aus der „Theaterperspektive“ erforschte Fachwissen in den Beratungsprozess einzubringen und damit für die Lehrkräfte nutzbar zu machen. Beide Aspekte sollten in der „Prozessarchitektur“ zur schulischen Organisationsberatung vereint werden. Damit entsteht durch eine solche Beratungssituation potentiell eine Möglichkeit zur Verfügbarmachung von aus der Forschung generierten Erkenntnissen (Abb.1).

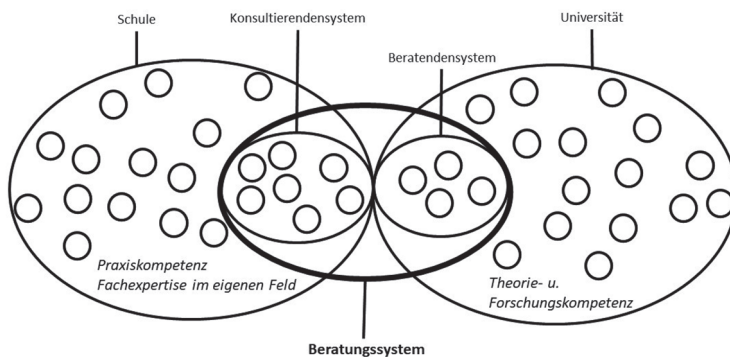


Abb. 1: Die Beratungssituation als Berührungsraum zwischen Forschung und Praxis, die sich ansonsten als zwei getrennte Systeme mit wenig Anknüpfungsfläche zeigen (eigene Darstellung)

Zugleich stellt sich für die Universität als forschende Institution die Frage nach dem eigenen Mehrwert durch die Beratung. Ebenso gilt es vorab, die unterschiedlichen Anforderungen zu klären, die sich durch eine Doppelrolle als zugleich forschende *und* beratende Institution ergeben (Scherer, 2000). Auf einer Seite steht der Anspruch als forschende Institution, den Beratungsprozess als solchen und die dargestellten Problemkonstellationen parallel zu analysieren und dabei möglichst distanziert zu bleiben sowie Objektivität trotz und gerade aufgrund des Wunsches nach neuen verwertbaren Daten anzustreben. Auf anderer Seite steht das Selbst-Verständnis als beratende Institution, mit einer entsprechenden (zwar neutralen,

aber weniger wissenschaftlich-distanzierten als persönlich-zugewandten und „verstehenden“) Beratungsbeziehung eine adäquate, auf die Förderung von Selbstorganisationsprozessen ausgerichtete professionelle Unterstützung durchzuführen, was dann wiederum auch mit der Idee, aus der Forschung generierten „Input“ zur Verfügung zu stellen, kollidieren kann. Dieses Spannungsdreieck aus *fachlichem „Input“* (i.S.v. Wissensvermittlung), *Beratung* (i.S.v. Hilfe zur Selbsthilfe) und *Forschung* (i.S.v. Datenerhebung und Analyse) erfordert eine sorgfältig reflektierte „Rollenklärung“ (Lindau-Bank, 2018, S. 46), Planung und Durchführung. Dabei erscheint es außerdem sinnvoll, weitere Überlegungen bezüglich der eigenen Aufgabe anzustellen, die u.a. von einer vierten Variable, dem Faktor *Personelle und Zeitliche Ressourcen*, beeinflusst wird (Abb.2).

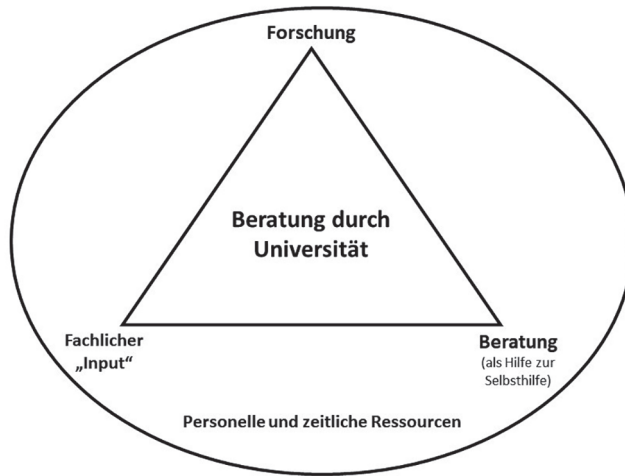


Abb. 2: Das Spannungsdreieck (eigene Darstellung)

Gleichzeitig steht auch die sich in Beratung begebende Schule selbst zwischen Spannungspunkten (etwa institutionelle Kontexte, Politik, Gesellschaft, auch: wachsende Eigenverantwortung) und befindet sich damit ebenfalls in einem Spannungsfeld zwischen Zielen auf System- und auf individueller Ebene (Gellert & Gellert, 2011). Diese gilt es sowohl im Zuge von Konzeptentwicklung als auch in der konkreten Beratungssituation zu berücksichtigen. Eine „Schule“ als Auftraggeber zu definieren trägt zudem eine gewisse Problematik in sich, da dieser Begriff im vorliegenden Kontext verschiedene menschliche Einzelakteure mit individuellen Bedürfnissen und Befindlichkeiten zusammenfasst, welche nicht aus dem Blick geraten dürfen (Schlee, 2011). Somit müsste für eine sinnvolle Beratung einer Schule die Voraussetzung gegeben sein, dass gewisse Grundkriterien einer „gesunden“ Organisation (Schein, 1978, S. 164) erfüllt sind. Das heißt, dass ein grundsätzliches kooperatives Miteinander innerhalb des Teams möglich sein sollte, um „die Schule“ im Beratungsgeschehen weitgehend als Einheit behandeln zu können. Dennoch ist es wichtig, sich des artifiziellen Charakters einer „Personifizierung“ der Schule und ihres eigentlichen Wesens als „konstruiertes System“ bewusst zu sein. Um diesem Umstand auch sprachlich Rechnung zu tragen, wird im Folgenden „die Schule“ (personifiziert in einer Gruppe von Lehrkräften und Schulleitung, welche als Ratsuchende am Beratungsgespräch teilnehmen) in Anlehnung an Willmann (2008) als *Konsultierendensystem* bezeichnet.

3 „Vermittlung von Wissen“ vs. „Hilfe zur Selbsthilfe“ – methodische Überlegungen

Bei der Idee der Weitergabe von „Input“ ist in diesem Kontext neben der Schwierigkeit der Bereitstellung auch die Gefahr gegeben, dass, auch aus der Not des Handlungsdrucks in der Praxis heraus, möglichst passgenaue Beiträge in Form von Ratschlägen oder vorab evaluierten, vorgefertigten Konzepten von einem Konsultierendensystem erwartet werden könnten, die (scheinbar) einfache und rasche Lösungen bieten, jedoch in der Regel der Komplexität der Praxis und der Spezifik der jeweiligen Probleme zu wenig gerecht werden. Gerade die Vielschichtigkeit der Herausforderungen in Schulen für Erziehungshilfe bedarf anderer Herangehensweisen an die Probleme.

Zudem können durch die Vorstellung, die beratende Person habe ein Wissen, das es der zu beratenden Person zu vermitteln gälte, ungünstig wirkende Hierarchien im Beratungsprozess entstehen im Sinne einer „vertikalen“ statt einer „horizontalen“ Gesprächssituation (Kleber, 1983, 11ff). Dies muss nicht zwangsläufig geschehen: „Klienten – das ist die entscheidende Grundvoraussetzung für Beratung – sind kompetent und können selbst entscheiden. Und hier kann ein direkter Vorschlag durchaus hilfreich sein – und wirkt natürlicher als krampfhaftes Vermeiden“ (König & Volmer, 2018, S. 86). Es stellt sich also mit Königswieser et al. (2015) bezogen auf die Prozessarchitektur die Frage, *wie* das *was*, also das Fachwissen einer beratenden Person, für die selbstorganisierenden Prozesse eines Konsultierendensystems nutzbar gemacht werden kann, ohne diese Prozesse durch Erzeugung einer vertikalen Beratungsbeziehung zu beeinträchtigen. Entscheidend scheint dafür die Selbstwahrnehmung des zu Beratenden als „Kompetenter Klient“ sowie die des fachlichen „Inputs“ als „Vorschlag“ oder auch „Hypothesen“ (Schmidt, 2006, S. 21) zu sein, wofür die Grundhaltung, die Schein (1978) formuliert – „the Client is ultimately the only one who knows what form of solution or intervention will work in his or her situation“ – den Beratenden stets präsent sein sollte.

4 Prozessarchitektur des aRT

Wie bereits durch die bisherige Wortwahl und die formulierten Grundprinzipien anklingt, wird in der Organisationsberatung häufig in systemischer Denkrichtung gearbeitet, was auch für den Kontext Schule als vielversprechender Ansatz gesehen wird (z.B. Willmann, 2008). So wird für das hier angestrebte Beratungssetting universitärer Schulberatung grundsätzlich die Methode der systemischen „Expertenberatung“ als Ausgangsbasis genutzt, wie sie König und Volmer (2018) als Option für eine Organisationsberatung erläutern. Dieser Ansatz schlägt vor, in einem grundsätzlich an der „GROW“ – Struktur (Whitmore, 1994) systemischer Beratung orientierten Ablauf Phasen zu integrieren, in denen ein Experte Einschätzungen der Situation bzw. mögliche Lösungsansätze abgibt.

Ogleich von einer hohen Kompetenz des Konsultierendensystems zur Wahrung der eigenen Entscheidungsfähigkeit auszugehen ist, erscheint in Anbetracht der beträchtlichen Komplexität des Beratungsgegenstandes dennoch die Gefahr gegeben, dass die Meinung eines einzelnen beratenden „Experten“, auch in der Rahmung einer auf Selbstorganisation ausgelegten Grundstruktur des Gesprächsablaufs und der sprachlichen Kennzeichnung des „Inputs“ als „Hypothesen“, die dargestellten Schwierigkeiten einer horizontalen Vermittlung des „Inputs“ nicht ausreichend außer Kraft setzen würde. Daher ist nach zusätzlichen Maßnahmen zu suchen, um dieses Problem zu lösen.

Ein erhebliches Potential hierfür zeigt sich in verschiedenen Ansätzen der Beratung durch Gruppen (z.B. Linderkamp, 2011). Für diese Wahl ist ausschlaggebend, dass so durch die Fokussierung auf ein Beratungsteam statt auf einen einzelnen Berater oder Experten bereits wichtige Grundvoraussetzungen für die angestrebten Ziele gegeben sind: Eine Vielfalt an „Input“ kann generiert werden, indem mehrere Personen aktiv ihr Wissen einbringen. Dabei ist eine Hinzuziehung verschiedener fachlicher Hintergründe und damit eine umfassendere Abbildung der möglichen Problemfelder eines Schulkonzepts möglich. Zugleich wird durch eine solche Vielfalt und Verdeutlichung der Subjektivität der jeweiligen Aussagen, die sich bewusst teilweise gar widersprechen, eine hohe Selbstverantwortung des Konsultierendensystems bei der Selektion des Gehörten vorausgesetzt und angeregt.

Ausgehend von einer Analyse der verschiedenen Ansätze der Beratung durch Gruppen werden drei Herangehensweisen als potentiell gewinnbringend für das angestrebte Setting ausgewählt, welche sich sowohl in ihrer Struktur als auch teils in ihren Grundannahmen recht ähnlich und dabei von einer konstruktivistischen Haltung geprägt sind, was eine Integration zu einem Gesamtkonzept vereinfacht: Es handelt sich um das ursprünglich aus der systemischen Familientherapie stammende „Reflecting Team“ (Andersen, 1987), die aus der kooperativen Beratung abgeleitete „kollegiale Supervision“ (Mutzeck, 2008) und die verschiedensten Richtungen zugeschriebene „(kollegiale) (Fall-)Beratung“ (z.B. Rimmasch, 2010), welche u.a. in der Personalentwicklung Anwendung findet. Allen Versionen ist gemeinsam, dass einem durch eine einzelne Person moderierten Beratungsprozess eine Phase zwischengeschaltet wird, in der mehrere Beratende ihre Sicht auf das zu beratende Thema darstellen. Dieser Schritt soll dazu dienen, die Anzahl der möglichen Optionen für den zu Beratenden zu erhöhen und andere Sichtweisen zu eröffnen. Dabei handelt es sich beim Reflecting Team (in der „klassischen“ Version nach Andersen, 1987) um ein Team aus professionellen Beratern, während die beiden letztgenannten Formate in den meisten Darstellungen als Peer-Beratung konzipiert sind, in der alle Rollen meist von Kolleginnen und Kollegen des zu Beratenden übernommen werden.

Der Unterschied zu diesen Beratungsformaten besteht im beschriebenen Fall der Schulberatung durch eine universitäre Forschungsinstitution also auch in der spezifischen Fachexpertise der beratenden Personen im Bereich Verhaltensstörungen im Gegensatz zu den „Peer-Teams“ (bzw. den im Reflecting Team arbeitenden Personen mit eher allgemeinen beraterisch-therapeutischen Kompetenzen) der aufgeführten Beratungssettings.

Das so durch die SFBE der Universität Würzburg generierte Beratungsmodell „aRT“ (adapted Reflecting Team) beinhaltet somit Schritte und Herangehensweisen der erwähnten Formen von Gruppenberatung sowie denen der „Expertenberatung“, bei Ergänzung durch Impulse und Überlegungen des Entwicklerteams. Insgesamt wird auf Basis einer „klassischen“ (in diesem Falle: Organisations-) Beratung (mit Erkundung des Anliegens, Zieldefinition, der Sammlung von Lösungsideen und der Festlegung der nächsten Schritte, vgl. z.B. König & Volmer, 2018) eine Phase zwischengeschaltet, in der die einzelnen Personen des beratenden Teams abwechselnd nach einem bestimmten Schema (dem „systemischen Dreiklang“ nach Käsgen et al. 2015) mit situativ angepasster Formulierung ihre eigene Analyse der Situation, Ideen zur Weiterentwicklung oder andere Impulse beisteuern. Dabei finden in diesem Falle sowohl aus der Beratungssituation heraus analysierte Impulse Erwähnung, als auch solche, die in Vorbereitung auf die Beratung generiert wurden. Diese werden einander gegenübergestellt, ohne sie zu gewichten. Als Spezifikum stoßen zudem zwei Personen des ursprünglichen Konsultierendensystems zum Reflecting Team hinzu. Dies schafft einen zusätzlichen „Begeg-

nungsraum“ von Theorie und Praxis, in dem Lehrkräfte in ähnlicher Weise wie die forschenden Mitglieder des Beratungsteams die Erklärungen des Konsultierendensystems analysieren sollen (Abb.3). Hiermit werden zusätzliche Hintergrundinformationen genutzt und neue Perspektiven erschlossen.

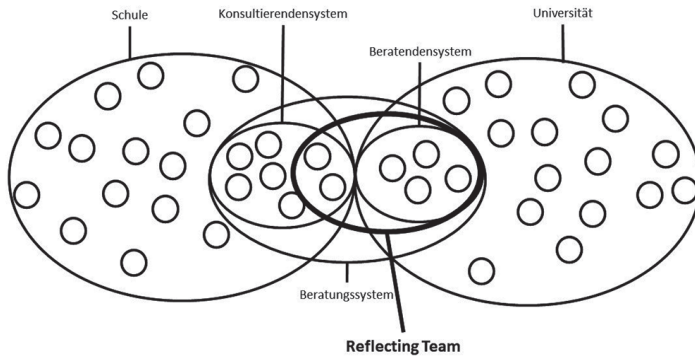


Abb.3: Das Reflecting Team als Ort der gemeinsamen Generierung von „Input“ (eigene Darstellung)

Die Grundstruktur des aus diesen Überlegungen heraus entwickelten Ablaufschemas „aRT“ sind in Tab.1 zusammengefasst.

Tab. 1: Ablaufschema des aRT

Phase	Personen		
	mB: Moderierende Beratungsperson (Univ.)	RT: Reflecting Team (Univ. + Schule)	KS: Konsultierenden-system (Schule)
	Kompetenzen: Beratungskompetenz (konstruktivist. Grundhaltung, Gesprächsführungstechniken, Methodenkompetenz etc.)	Kompetenzen (Univ.): Theorie- u. Forschungskompetenz, Beratungskompetenz (konstruktivist. Grundhaltung, Gesprächsführungstechniken)	Kompetenzen: Praxiskompetenz, Fachexpertise im eigenen Feld
Vorbereitung	plant Setting, erteilt „Arbeitsaufträge“ zur Vorbereitung an RT und KS etc.	(Univ.) bereitet sich auf Fragestellung vor (Recherchen etc.), klärt Forschungsinteresse, verteilt ggf. (Recherche- bzw. Beobachtungs-) Schwerpunkte	einigt sich auf Themen und teilt diese der Beratungseinheit mit, bereitet Fallbeispiel(e) zur Verdeutlichung vor
Begrüßung	Begrüßung, Vorstellungsrunde, Formalitäten etc.		
Arbeitsfähigkeit des Konsultierendensystems sicherstellen	erfragt ggf. (m. entspr. Methoden) indiv. Befindlichkeiten etc., leitet Methode ein; klärt ab, ob Vorgehensweise des aRT indiziert erscheint	(Univ.) dokumentiert Gedanken zum „Dreiklang“ sowie ggf. forschungsrelevante Beobachtungen	fasst Befindlichkeiten o.Ä. mithilfe der angebotenen Methoden zusammen
Vorstellung Reflecting Team	bittet 2 Mitglieder des KS in RT, erklärt Aufgaben des RT	wird ergänzt	stellt 2 Mitglieder zur Verfügung

Phase	Personen		
	mB: Moderierende Beratungsperson (Univ.)	RT: Reflecting Team (Univ. + Schule)	KS: Konsultierendensystem (Schule)
Fallbeispiel	moderiert, macht sich Notizen auf „Dreiklang“-Vordruck	Macht sich Notizen auf „Dreiklang“-Vordruck sowie nach Forschungsinteresse (zuvor definierter Beobachtungsschwerpunkt)	Beschreibt Problemstellung möglichst anschaulich, aber knapp
Rückfragen Fall	moderiert, stellt Verständnisfragen, macht Notizen	stellt Verständnisfragen, macht Notizen	beantwortet Verständnisfragen, ergänzt ggf.
Fragestellung	unterstützt KS bei präziser Formulierung einer Fragestellung an das RT, macht Notizen	macht Notizen, gibt ggf. durch Nachfragen Hilfeleistung	Erarbeitet mit mB Fragestellung an RT
Reflecting Team	wird Teil des RT	Tauscht sich aus im „Dreiklang“	Hört zu, macht sich Notizen
Diskussion intern	beobachtet ggf. nach Forschungsinteresse	(Univ.) beobachtet nach Forschungsinteresse	Diskutiert das Gehörte
Diskussion gemeinsam	moderiert, erfragt Erkenntnisgewinn, kommentiert ggf. offene Fragen an das RT, bringt sich (angemessen) in Diskussion ein	(Univ.) kommentiert ggf. offene Fragen an das RT, bringt sich (angemessen) in Diskussion ein, beobachtet nach Forschungsinteresse	stellt Rückfragen, summiert Erkenntnisgewinn auf, reagiert ggf. auf Infragestellungen, diskutiert miteinander und mit RT
Nächste Schritte/ offene Fragen/ Hausaufgabe	erfragt Resümee, unterstützt KS bei der Formulierung der nächsten Schritte, einigt sich mit KS auf Hausaufgabe(n)	(Univ.) Beobachtet, antwortet ggf. auf Fragen, stellt ggf. Fragen, beobachtet nach Forschungsinteresse	Resümiert die Sitzung, erarbeitet nächste Schritte, einigt sich mit mB auf Hausaufgabe(n)
Reflexion	erfragt Feedback der einzelnen Lehrkräfte	beobachtet nach Forschungsinteresse	Gibt Feedback
Weitere Vorgehensweise/ Verabschiedung	Weitere Zusammenarbeit wird festgelegt, abschließende Worte ausgetauscht		
Nachbereitung	Jeweils interne Nachbereitung der Sitzung in beiden Institutionen		

Ein solches Beratungssetting soll die Faktoren des oben entwickelten Spannungsdreiecks berücksichtigen und diesen Rechnung tragen:

Verknüpfung von „Input“ und Beratung

Zum einen ist das Ablaufschema im Grunde das einer auf Selbstorganisation ausgelegten Beratung, was durch die Moderation einer einzelnen beratenden Person unter Anwendung verschiedenster systemischer Fragetechniken und weiterer Methoden erreicht wird, die das Konsultierendensystem zur Selbstreflexion, Ressourcenaktivierung, „evolutionärer Veränderung“ (Schlee 2019, 60f) und Sammlung eigener Lösungsideen anregen sollen. Zudem fördert die Vorgehensweise den Eindruck niedriger Hierarchien im Sinne einer horizontalen Beratungsbeziehung (Kleber 1983). Dieser Effekt wird noch verstärkt durch die Aufnahme zweier (frei gewählter) Mitglieder des Konsultierendensystems in das Reflecting Team. Die einer konstruktivistischen Grundhaltung entsprechende Herangehensweise, verschiedene, bisweilen konträre Meinungen einander gegenüberzustellen, fördert zudem zusätzlich eine kritische Grundhaltung des Konsultierendensystems. Dabei wird im aRT – manifestiert durch das Setting – eine klare Abgrenzung geschaffen, wann die Forschenden in ihrer Rolle als Exper-

ten für Fachinhalte Informationen in den Prozess einbringen und wann ihre Aufgabe darin besteht, die internen Ressourcen des Konsultierendensystems mittels Kommunikations- und Interaktionskompetenzen zu aktivieren und damit die Sachexpertise ausschließlich im Konsultierendensystem verortet wird.

Auch wird die Zieldefinition klar dem Konsultierendensystem überlassen, was potentiell für eine gute Anschlussfähigkeit der daraufhin generierten Hypothesen sorgt, zumal viele der Beiträge erst während des Prozesses erstellt werden und sich damit direkt an der Auftragslage und den beobachteten Prozessen orientieren. In Bezug auf die Qualität dieser Hypothesen zeigt sich, dass, da mehrere Forschende mit teils unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten sowie zwei Mitglieder des Konsultierendensystems das Reflecting Team bilden, die Zugänge und Ideen potentiell umfassender und vielfältiger als die Vorschläge eines einzelnen Experten sind. Durch die Fülle der Beiträge wird sich eine große Bandbreite an Ideen ergeben, aus denen ausgewählt werden kann. In einer abschließenden gemeinsamen Diskussion bewertet das Konsultierendensystem die Relevanz der Beiträge und diskutiert eine Übertragung auf die Praxis, sodass eine Anschlussfähigkeit sichergestellt und eine Umsetzung wahrscheinlich wird. Damit scheint die Aufgabenstellung, „relevantes Wissen“ in einer Beratungssituation tatsächlich nutzbar zu machen, erfüllbar.

Berücksichtigung und Repräsentation von Forschung

Für Forschung ergeben sich aus dem Setting vielfältige Möglichkeiten. So können während des Gesprächs auf sehr niederschwellige Art Einzelfallanalysen stattfinden sowie auch der Beratungsprozess als solcher evaluiert werden. Ideen aus der Forschung können durch (direktes oder indirektes) Feedback des Konsultierendensystems auf ihre Tauglichkeit für den Einzelfall hin geprüft bzw. diskutiert werden. Des Weiteren können durch den Beratungsvorgang selbst neue Impulse für die Forschung generiert werden. Dewe (2001) schlägt hier einen wechselseitigen *Wissenstransfer* vor, in dem mittels einer forschenden Grundhaltung dargelegte Strukturen analysiert und diese Analysen im Beratungsprozess zur Verfügung gestellt werden. Die zu Beratenden werden so zu einer Rechtfertigung ihrer Vorgehensweisen angeregt, während der sie selbst neue Erkenntnisse für sich ins Bewusstsein rücken. Die Forschenden können diese Erläuterungen wiederum für ihre Arbeit analysieren. Durch das Ablaufschema des aRT wird ein solcher Wissenstransfer strukturiert und eingebettet. Dabei generiert die weitgehende Abgrenzung des Reflecting Teams von der Berater-Ratsuchenden-Interaktion eine Konzentration auf verschiedenste im Beratungsprozess zu erforschende Aspekte und neutralen Beobachtungen sowie eine relativ geringe Involviertheit der Forschenden.

Geringe Involviertheit meint hier vor allem, dass die forschenden Reflecting Team-Mitglieder ihre Aufmerksamkeit voll und ganz auf den inhaltlichen Aspekt der Beratung richten können, ohne Verantwortung für die Moderation des Prozesses und (zumindest in weiten Teilen) die Gestaltung der Beratungsbeziehung zu tragen. Die dabei getroffenen Beobachtungen werden für Forschungszwecke dokumentiert, aber auch und vor allem in der Reflecting-Team-Phase direkt an das Konsultierendensystem rückgemeldet. Für diese Rückmeldungen ist die durch das Setting geschaffene Distanz wiederum insofern hilfreich, als der Beziehungsaspekt (in Form von sozialer Erwünschtheit, dem Versuch, bestimmte Personen zu „schonen“, Sympathie oder Antipathien gegenüber einzelnen Personen etc.) die inhaltlichen Botschaften der Beiträge weniger beeinflussen sollte – sowohl seitens des Konsultierendensystems bei der Rezeption als auch auf Seiten der Reflecting Team-Mitglieder bei der Formulierung dieser und nicht zuletzt, wie erwähnt, auch bei der simultanen Dokumentation forschungsrelevanten

ter Beobachtungen. Aufgebrochen wird diese für den Prozess notwendige Distanz dann in der gemeinsamen Diskussion. Im abschließenden Austausch zum Beratungsprozess können wiederum die einzelnen Erkenntniswege der Beratenden reflektiert werden, woraus auch eine Entwicklung der Teamkompetenz des Kollegiums resultieren kann. Somit sind innerhalb desselben Prozesses Forschung *und* Beratung möglich. Auf einer Metaebene kann das Team der Universität die Erkenntnisse aus solchen OB-Prozessen für Analysen und Publikationen nutzen und damit Erkenntnisse zur OB ins schulische System zurückgeben.

Personelle und zeitliche Ressourcen

In Bezug auf die personellen und zeitlichen Ressourcen werden gewisse Anforderungen an das Beratungsteam deutlich. So werden beraterische Kompetenzen möglichst aller beteiligten Forschenden als ein wichtiger Gelingensfaktor gesehen. Damit erscheint das Vorgehen durch den personellen Aufwand von mehreren Mitarbeitenden und die relativ starke Spezialisierung dieser zunächst ressourcenintensiv. Auch ist eine Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen nötig. Allerdings wird, klar verdeutlicht durch das Setting, von den Forschenden keine vollständige Organisationsentwicklung erwartet, etwa mit umfassender Diagnose (z.B. Müller, 2018) und der Präsentation aufwändig vorgefertigter Handlungskonzepte oder einer konkreten Hilfestellung bei deren Umsetzung. Das aRT repräsentiert hier vielmehr eine Art „Katalysator“ für den dann weitgehend selbstorganisierten Prozess der Schule und der Aufwand für das universitäre Beratungsteam kann sich damit im überschaubaren Rahmen halten; je nach Bedarf und Kapazitäten kann dies variiert werden. Die zeitlichen Abstände der Treffen sind recht groß anzusetzen (vorstellbar sind Abstände von 3–4 Monaten) und die Verantwortung für Annahme und Umsetzung der Impulse verbleibt bei der beratenen Schule. Das Einbringen der Ressourcen des universitären Beraterteams wird durch den Mehrwert an während des Beratungsprozesses generierten Forschungsimpulsen und Daten wieder ausgeglichen. Durch den erwähnten Wissenstransfer im Beratungsgespräch können Prozesse analysiert, Hypothesen gebildet und evtl. auch geprüft werden.

5 Abschließende Bemerkungen

Das SFBE-Team an der Universität Würzburg befindet sich nach einer Konzeptionsphase derzeit in einer Erprobungsphase des aRT im Rahmen konkreter OB-Prozesse mit Praxispartnern sowie einer Überprüfung und Nachjustierung des entwickelten Konzepts. Dabei wird mit aRT versucht, eine Gleichwertigkeit der Aussagen der einzelnen Mitglieder des Reflecting Teams herzustellen. Dieser Effekt soll sowohl für die im Reflecting Team partizipierenden Lehrkräfte als auch für die formal ggf. unterschiedlich qualifizierten Forschenden gleichermaßen greifen. Ein bedeutsamer potenzieller Kritikpunkt wäre, dass Aussagen eines Professors im Reflecting Team eventuell mehr Gewicht erhalten könnten als die eines wissenschaftlichen Mitarbeiters oder die einer Lehrkraft aus dem eigenen Kollegium. Diese Einschränkungen wurden allerdings in der bisherigen Umsetzung nicht beobachtet, möglicherweise, da die durch das Konsultierendensystem als hilfreich aufgegriffenen Impulse von Reflecting-Team-Mitgliedern unterschiedlicher formaler Qualifikation stammten. Dennoch ist dieser Faktor auch künftig im Hinblick auf eventuelle unterschwellige Effekte hin zu berücksichtigen.

Insgesamt ergeben sich bislang noch begrenzte Anwendungskontexte für das aRT im hier vorgestellten Ablauf für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. So kann das Modell vermut-

lich nur Prozesse der Selbstorganisation unterstützen, für die eine grundsätzliche, relativ hohe Offenheit und Kooperationsbereitschaft seitens der Schule besteht sowie ein „internes Klima der Bestätigung und Angstfreiheit“ (Schein, 1980, S. 164). Diese Voraussetzungen sind umso notwendiger, da, etwa im Unterschied zu häufigen Vorgehensweisen einer Organisationsentwicklung, sehr große Teile des Beratungsprozesses (Themenauswahl, Nachbereitung, Umsetzung) in die alleinige Verantwortung der Schule übergeben werden. Hier sind Offenheit sowie Entwicklungsbereitschaft der Praxisinstitutionen, aber auch ihrer Teams und Teildteams gefragt. Es scheint, dass ein „Nukleus“ eines entwicklungsbereiten Teildteams eine notwendige, aber hinreichende Ausgangsbedingung erfolgreicher OB mit aRT darstellt.

In der weiteren Arbeit mit dem aRT soll nun die vorgestellte Prozessarchitektur überprüft, präzisiert und weiterentwickelt werden, auch mit konkretem Blick auf ihre Umsetzbarkeit und Limitationen im Hinblick auf schulische wie außerschulische Praxis, insbesondere im Rahmen der in der Erziehungshilfe verbreiteten, intern vernetzten Komplexinstitutionen mit Schule und Jugendhilfe.

Literatur

- Andersen, T. (1987). The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Family Process* 26 (4), 415-428.
- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Dewe, B. (2001). Wissenschaftliche Beratung für professionelle Praktiker. Grundlinien einer Konzeption professionisbezogener Beratungskommunikation. *ZBBS* 2 (2), 241-263.
- Fritzsch, B. & Reh, S. (2008). „Ist schon viel Theorie dabei“ — Zur Kommunikation zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis in der prozessorientierten Schulentwicklungsforschung. In T. Brüsemeister, & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden: VS.
- Gellert, J. & Gellert, M. (2011). Organisationsberatung in der Schule. In Popp, Melzer, Methner (Hrsg.), *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion* (S. 253-266). Weinheim/Basel: Beltz.
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrheinwestfälischen Schulen*. Wiesbaden: VS.
- Haken, H. & Schiepek, G. (2010). *Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten* (2. Aufl.). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Herz, B. (2019). Deprofessionalisierungstendenzen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe. Ein exemplarischer Blick auf das universitäre Qualifizierungs- „Setting“. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich. & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 23-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Herz, B. (2020). Von der „Verbetriebswirtschaftlichung“ der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe zu Macht und Ohnmacht in pädagogischen Beziehungen. *Wissenschaftliche Jahreszeitschrift Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2, 14-28
- Käsgen, R., Käsgen, T., Moritz, M., Ott-Hackmann, H., Ott, B., Sagebiel, M., Schader, H. & Suhren, I. (2015). *Kooperative Konstruktion im Dialog. Ein Handbuch für Systemische Beratung*. Ulm: Klemm/Oelschläger.
- Kleber, E.W. (1983). *Pädagogische Beratung. Entwicklung eines neuen Konzeptes am Beispiel der Kooperation zwischen Sonderschullehrern bzw. Psychologen und Grundschullehrern*. Weinheim/Basel: Beltz.
- König, E. & Volmer, G. (2018). *Handbuch systemische Organisationsberatung* (3. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Königswieser, R., Sonuç, E. & Gebhardt, J. (2015). Integrierte Fach- und Prozessberatung. In M. Mohe (Hrsg.), *Innovative Beratungskonzepte* (S. 71–92). Wiesbaden: Springer (Ursprünglich erschienen bei Rosenberger Fachverlag, Leonberg, 2005).
- Lindau-Bank, D. (2018). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C.G. Buhren & H.-G. Rolf. (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl., S. 40-70). Weinheim/Basel: Beltz.
- Linderkamp, R. (2011). *Kollegiale Beratungsformen. Genese, Konzepte und Entwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Müller, S. (2018). Diagnostizieren und Bestandsaufnahme. In C.G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl., S. 90-108). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung. Supervision, Teambesprechung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rimmasch, T. (2010). Kollegiale Fallberatung – was ist das eigentlich? Grundlagen, Herkunft, Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens. In: H.W. Franz & R. Kopp, (Hrsg.): *Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis* (2. Aufl., S. 17-52). Bergisch Gladbach: EHP.
- Schein, E. H. (1978). The Role of the Consultant: Content Expert or Process Facilitator? *Personnel and Guidance Journal* 56 (6), 339-343.
- Schein, E. H. (1980). *Organisationspsychologie*. Wiesbaden: Gabler.
- Scherer, H. (2000). *Organisationsentwicklung in Lehrerinnen und Lehrerkollegien auf systemisch konstruktivistischer Grundlage*. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Schlee, J. (2011). Kann Beratung der Schulentwicklung Nutzen stiften? In K. Popp, C. Melzer, A. Methner (Hrsg.), *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion* (S.233-253). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, G. (2006). Vorwort. In S. Radatz (Hrsg.), *Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Ein Praxishandbuch mit den Grundlagen systemisch-konstruktivistischen Denkens, Fragetechniken und Coachingkonzepten* (4. Aufl., S. 13-23). Wien: Literatur-VSM.
- Schreier, P., Rühl, J., Blatz, S. & Stein, R. (2021). Universitäre Organisationsberatung in der schulischen Erziehungshilfe: Bedarfe und Möglichkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72 (3), 146-156
- Sponholz, D. & Leibeck, S. (2019). Ökonomisierung im sonderpädagogischen Feld. *Sonderpädagogische Förderung heute* 64 (2), 173-184
- Whitmore, John (1994): *Coaching für die Praxis*. Frankfurt/New York: Campus
- Willmann, M. (2008). *Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation. Theoretische Modelle und professionelle Konzepte der indirekten Unterstützung zur schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen in Deutschland und den USA*. Hamburg: Kovač.